

Hackl, Armin

Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 80-86. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hackl, Armin: Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 80-86. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90382

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.karg-stiftung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

Editorial: »Leistung muss sich wieder lohnen« – oder eine Geburtsstunde der Hochbegabtenförderung <i>Ingmar Ahl</i>	4
Begabung und Leistung: Zur Einführung <i>Gabriele Weigand, Olaf Steenbuck, Claudia Pauly, Armin Hackl</i>	6
Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung <i>Timo Hoyer</i>	14
Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede <i>Franz E. Weinert</i>	23
Zum Verhältnis von Begabung und Leistung <i>Ernst A. Hany</i>	35
Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld <i>Olaf-Axel Burow</i>	41
Leistung heißt Kompetenzentwicklung <i>Klaus Amann</i>	48
Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch? <i>Ursula Hellert</i>	51
Leistung in Konzepten der Hochbegabtenförderung <i>Richard Greiner, Ulrich Halbritter</i>	56
Reflexivität und Leistung <i>Claudia Pauly, Gabriele Weigand</i>	58
Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff <i>Insa Martin, Annette von Manteuffel</i>	62
Autonomie und Leistung <i>Werner Esser</i>	67
Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis <i>Armin Hackl</i>	80
Impressum	87

Armin Hackl

Leistung und Hochbegabung

Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis

Leistung ist und bleibt im Umfeld der Hochbegabtenpädagogik ein wiederkehrendes, weil umstrittenes Thema. Die weitverbreitete Einschätzung, dass alle Hochbegabten auch schulisch zu den Hochleistern einer Schule gehören müssten, wird in der Realität relativiert oder gar konterkariert (Underachievement). Schulen mit einer spezifischen Hochbegabtenförderung geraten dennoch in den Sog, ihre Legitimation durch überdurchschnittliche schulische (Noten-)Leistungen rechtfertigen zu müssen. Umgekehrt leiten Eltern vom Leistungsergebnis ihrer Kinder deren Hochbegabung ab. Lehrer verzweifeln an der Leistungsunfähigkeit oder -unwilligkeit »getesteter« Hochbegabter. Leistung wird andererseits zum politischen Rechtfertigungsgrund für die besondere Förderung dieser Lerngruppe im schulpolitischen System. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen wird deutlich, dass Leistung und ein verbrämter Elitebegriff im Allgemeinen als zusammengehörige Größen verstanden werden.

Die starke Betonung des Kompetenzbegriffs in der derzeitigen schulpädagogischen Diskussion hat ihre Wurzeln unter anderem im Paradigma des »lebenslangen Lernens« und in der Erfahrung der fortschreitenden Wissensprogression. Im Umfeld der Hochbegabtenförderung mag diese Gewichtung aber auch als ein Ausweg aus dem Dilemma der Leistungsfrage erscheinen. Im Kontext der Diskussion über die Hochbegabtenförderung taucht häufig eine Dichotomie zwischen Leistung, Kompetenz und Persönlichkeitsbildung auf, die ihre Ursache in einem verengten Leistungsverständnis hat, das Leistung wesentlich als Produkt- und Notenleistung versteht. Die Auf-

lösung dieses Widerspruchs stellt eine wichtige Aufgabe in der Weiterentwicklung der Begabtenförderung dar.

Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff ist mehrschichtig und wird in der pädagogischen Diskussion sehr unterschiedlich gebraucht. Das lateinische Wort »cometo« umfasst vier Bedeutungen, die sich im pädagogischen Begriff »Kompetenz« mehr oder weniger als Definitionselemente erhalten haben:

Mit der Bedeutung »zusammenfallen« wird die Fähigkeit, unterschiedliche Denk- und Handlungsebenen zusammenzubringen, d. h. Transferleistungen zu erbringen, umschrieben. Die zweite Bedeutung »kräftig sein«, »in der Lage sein«, »ausreichen« bezieht sich auf die geistige Potenz oder das methodische Können. Mit der dritten Bedeutung »zustehen« wird ein Status oder eine Erwartungszuschreibung ausgedrückt. Die vierte Bedeutung »verlangen«, »begehren« bezieht sich auf die Motivation oder drückt das Zutrauen oder den Willen aus, etwas zu bewirken oder zu lösen.

Diese Mehrschichtigkeit in der Wortbedeutung spiegelt sich seit der Einführung des Kompetenzbegriffs in die pädagogische Diskussion durch Klafki in dessen Verständnis und Verwendung. Kompetenz ist die Fähigkeit zur Problemlösung und die Bereitschaft, dies auch zu wollen. Die methodische wie auch die volitionale Dimension prägen diesen Begriff ebenso wie die Begriffsebenen »nominelle Kompetenz« (Wissenskompetenz) und »multidimen-

sionale Kompetenz« (Zusammenführen unterschiedlicher Aspekte). Heinrich Roth hat durch seine Einteilung in »Selbstkompetenz – Sachkompetenz – Sozialkompetenz« die klassische, begriffliche Ordnung formuliert (Roth 1971, 180).

Aus dieser kurzen Beleuchtung des Begriffes wird ersichtlich: Ein Kompetenzbegriff, der ausschließlich die Fähigkeit, Wissen zu generieren und zu ordnen, fokussiert, greift zu kurz. Er nimmt einseitig nur die methodischen, fachbezogenen, d. h. die nominellen Kompetenzen in den Blick und ignoriert die für die Leistungsermöglichung ebenso grundlegenden Selbst- und Sozialkompetenzen des Lernenden.

Die Berufung auf einen differenzierten Kompetenzbegriff kann der Hochbegabtenförderung einen Ausweg aus der sogenannten »Leistungs-Legitimierungs-Falle« weisen. Die Leistung einer Schule im Bereich der Hochbegabtenförderung ist nicht ausschließlich am Ergebnis schulischer Notenergebnisse ablesbar. Eine gelingende Hochbegabtenförderung ist vor allem definiert über die Entwicklung von Begabungen, den Aufbau methodischer Kompetenzen zur Generierung und Beurteilung von Wissen, die Definition der eigenen Domäne, d. h. der Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, sowie die Herausbildung fachlicher Schwerpunkte – und sie ist auch geprägt von einer Unterstützung der personalen Begabungen (Renzulli/Jost 2006) wie Mut, Energie, Optimismus, Hingabe, Leidenschaft, Vision und Bestimmung. In diesen drei klassischen Förderfeldern (Wissen – Kompetenz – Persönlichkeitsbildung) wird über den Erfolg der schulischen Begabtenförderung entschieden. Umgekehrt ist die subjektive Leistung des einzelnen Schülers neben der traditionellen Lernleistung, die zur Benotung dient, gerade in diesen Segmenten seiner Entwicklung anzusiedeln. Dieses Leistungsverständnis bewegt sich zugegebenermaßen in Bereichen mit einer geringeren »Objektivität« als Grundlage einer Bewertung im Sinne der Notengebung. Das schulische Leistungsverständnis hat sich bisher fast ausschließlich auf vergleichbare Bewertungen bezogen. Die subjektive Lernstandsentwicklung eines Lernenden kann nach dem bisherigen Standard der Bewertung nur am Rande als positive Entwicklungswahrnehmung oder als Störungsmoment einbezogen werden. Schulische Leistung wird weithin als von der Person des Leistenden zu abstrahierendes Ergebnis gesehen.

Dimensionen von Leistung

Die adäquate Bewertung einer Leistung, gleichgültig, ob es sich um die subjektive Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen oder um »objektive« Lernergebnisse handelt, ist in hohem Maße von den jeweiligen Lernvoraussetzungen und -bedingungen abhängig. Die Frage, ob es in der Hochbegabtenförderung über gesteigerte Anforderungsniveaus im Unterricht hinaus signifikante didaktische oder pädagogische Merkmale gibt, die eine spezielle Hochbegabtenförderung begründen, ist umstritten. Eine Analyse allgemeiner Dimensionen eines Lernprozesses kann für das Verständnis einer dezidierten Hochbegabtenförderungsdidaktik eventuell hilfreich sein. Im Folgenden sollen vier Dimensionen des Unterrichts unter dem Gesichtspunkt der Relevanz für ein eigenständiges Verständnis der Hochbegabtenförderung im Lernraum Schule skizziert werden.

Intensität

Die Pole auf einer Skala, die die inhaltliche Intensität von Unterricht und Lernen umschreibt, können mit Weite und Tiefe bezeichnet werden. Mit dem Paradigma »Weite« ist die Aufgabe schulischen Lernens umschrieben, Lernende anzuregen, sich mit Themen und Fragen zu beschäftigen, Interesse zu wecken und eine motivationale Offenheit für Wissen aufzubauen. Unter dem Begriff »Tiefe«, dem anderen Pol der Skala, verbergen sich Leistungsbereiche wie Genauigkeit, Qualität, Anstrengung oder Forschendes Lernen. Aus wissenschaftlichen Untersuchungen (z. B. Kulik/Kulik 1982) ist bekannt, dass die Fähigkeit zur Erfüllung dieses Parameters mit der Höhe der Begabung ansteigt. In diesem Zusammenhang steht die Erkenntnis, dass die eigene Leistung von Lernenden subjektiv unterschiedlich eingeschätzt wird. Eine gute Notenbewertung muss im Selbstverständnis des Schülers noch keine hohe Leistung bedeuten.

Verantwortung

Unterrichtsstrategien und -stile pendeln zwischen den Polen »Lenkung« und »Autonomie«. Je höher die Lenkungsdimensionen eines Unterrichts ausgeprägt sind, umso stärker wirkt die Außensteuerung auf das Lernverhalten der Schüler. Umgekehrt, je stärker die Dimension »Autonomie« entwickelt ist, umso größer ist der Freiraum für Selbstentscheidungen, Interessenverwirklichung,

Selbstkonzept-Relevanz, kurzum der Selbststeuerung. Es ist davon auszugehen, dass mit einer höheren Begabung die Fähigkeit zu einer autonomen Lernleistung zunimmt. Autonomie ist eine qualifizierende Mehrleistung.

Komplexität

Die dritte Dimension im Prozess des Lernens wird vom Gegensatz »Elementarisierung – Komplexität« gebildet. Elementarisierung ist seit jeher eine grundlegende didaktische Strategie, um komplexe Sachverhalte für die Lernenden überschaubar und damit verstehbar zu machen. Mit ihr verbunden ist die Reduktion und Vereinfachung der Zusammenhänge. Die Elementarisierung ist ein unterstützendes Konstrukt zur Wirklichkeitsbeherrschung. Komplexität ist demgegenüber die Wiedergabe der Wirklichkeit, so wie sie ist. Mit ihr ist eine grundsätzliche Mehrdimensionalität allen Wissens verbunden. Ein didaktisches Modell (Abb. 1), das von der Komplexität der Wirklichkeit ausgeht, untersucht auf der Ebene der Wissensgenerierung (Wissen) nicht nur die Einzelphänomene und deren Zusammenhänge, es reflektiert auf einer zweiten Ebene (Reflexionsebene) die Bedeutung dieses Wissens. Es bedenkt den Sinn und den Wertebezug. Es prüft die geistesgeschichtliche oder naturwissenschaftliche Einordnung des Phänomens. Es stellt die grundsätzlichen philosophischen Fragen nach dem Warum und Wozu. Und es prüft in einer dritten Phase (Performanzebene) deren Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeit. Ein solches Modell der Wirklichkeitswahrnehmung im schulischen Lernprozess setzt ein hohes Maß an qualitativer

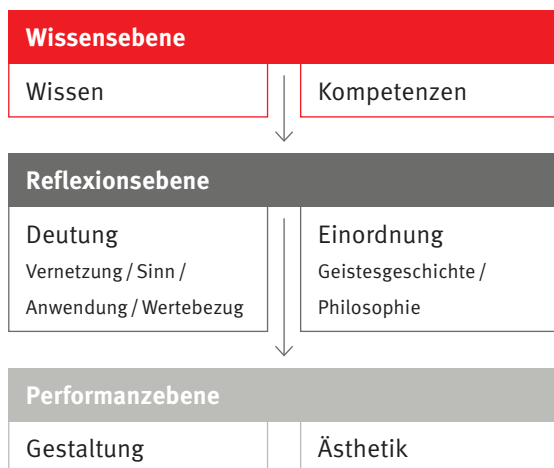


Abb. 1: Komplexitätsmodell.

und quantitativer Leistung durch Erwerb, Bewertung und Gestaltung des vorhandenen Wissens voraus.

Beziehung

Die Beziehung zwischen den Lernenden sowie zwischen dem Lehrenden und den Lernenden kann in allen Lernprozessen zwischen den Polen »Distanz« und »Beteiligung« eingeordnet werden. Beide Pole haben eine personale und eine sachliche Ebene. Von der Distanz oder Beteiligung an einer Sache hängt das innere und äußere Interesse, die Leidenschaft, mit der an ihr gearbeitet und miteinander gearbeitet wird, oder die Distanz, die zu ihr aufgebaut wird, ab. Gleiches trifft auch auf die personale Ebene zu. Auf Seiten der Lernenden geht es um die Intensität der aktiven oder destruktiven Präsenz in einem Lernvorgang (z. B. kooperatives Lernen). Auf Seiten der Lehrenden geht es um die Haltung von Gleichgültigkeit bis hin zu aktiver, fördernder Begleitung. Die Beziehungsdimension als soziale Leistung ist die Grundlage für einen demokratischen oder partnerschaftlichen Lernprozess und die Mitgestaltung des Lernraums Schule. Sie baut auf den Sozialkompetenzen der Mitglieder eines Lernprozesses auf.

In jeder dieser vier Dimensionen eines Lernprozesses (Intensität – Verantwortung – Komplexität – Beziehung) wird ein anderes Leistungsfeld definiert. Im Feld »Intensität« geht es um die fachliche Exzellenz. Im Feld »Verantwortung« um Steuerung, im Feld »Komplexität« um Verstehen und Kreativität und im Feld »Beziehung« um Sozialität. Damit sind die wesentlichen inhaltlichen Felder eines multidimensionalen Leistungsbegriffs für die Hochbegabtenförderung angedeutet. Meistens werden nur das Feld »fachliche Exzellenz« und in Teilen das Feld »Verstehen und Kreativität« in einen Leistungskodex einbezogen. Die anderen Felder sind als Bedingungsfaktoren Voraussetzung oder Randphänomene für Bewertungen.

Die Frage, ob Kompetenzen Leistungsvoraussetzungen oder selbst bereits Leistungen sind, erübrigt sich nach den bisherigen Überlegungen. Exzellenz setzt methodische Kompetenz voraus. Verantwortung ist ohne die Kompetenz der Selbststeuerung, d. h. der Entscheidungsfähigkeit oder der Zielorientierung nicht möglich. Verstehen und Kreativität verlangen in hohem Maße Sachkompetenz wie Analysefähigkeit oder Organisationsvermögen. Und das Feld »Beziehung« baut auf einer Fülle von sozialen

Kompetenzen auf. Eine künstliche Trennung zwischen Kompetenz und Leistung (Produkt) ist irreführend und für einen schulischen Leistungsbegriff, der die gesamte Leistung einer Person in den Blick nehmen will, hinderlich. Ebenso irreführend ist auch der Versuch, Kompetenzen ohne Inhalte, Themen oder »Stoffe« erlernen zu können. Im Vorgang der Bewertung wird dieser Zusammenhang erst evident, wenn in der schulischen Praxis neben dem Produkt der Prozess und die personalen Qualitäten eigenständig bewertet werden.

Leistungsebenen

Neben der Aufgliederung in Dimensionen lässt sich der Leistungsbegriff auch auf verschiedenen Ebenen betrachten.

Auf der Leistungsebene »Inhalt« bündeln sich die sogenannten »objektiven« Bewertungsbereiche: Wissen, Können, Reflexion (Transfer) und Performanz (Gestaltung). Dass die beiden Bereiche »Wissen« und »Können« dabei dominant sind, ist eine Tatsache, die sich aus dem traditionellen Selbstverständnis der Schulen ableitet.

Die Abbildung »Prozessleistung« (Abb. 3) zeigt, dass sich auf der Ebene »Prozess« vor allem Segmente finden, die mit personalen Kompetenzen in Verbindung gebracht werden, wie Aufgabenorientierung, Kooperationsfähigkeit,

Autonomie, Sozialität, Kreativität sowie mit den personalen Faktoren, die Renzulli in den sogenannten co-kognitiven Begabungen zusammengefasst hat.

Ein kritischer Blick auf diese Bewertungsebene macht deutlich, dass sich dort auch jene Qualitäten sammeln, die den langfristigen Erfolg im Prozess eines lebenslangen Lernens bestimmen werden. Zusammen mit der dritten Leistungsebene »Personale Qualitäten« (kurz »Person«) mit den subjektiven Leistungsfaktoren (Arbeitshaltung, Interesse, Selbstkonzept, Motivation) bilden sie jene Qualitäten ab, die für die Bewertung einer Gesamtleistung von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Dieses Leistungsverständnis erfordert ein differenziertes, pädagogisches System der Leistungserkennung und -würdigung. Es wird von der bloßen Wahrnehmung bis zur Notenbewertung reichen müssen.

Leistungswahrnehmung

In der Tradition unserer Schulen wird Leistung vor allem durch Noten gemessen und die Leistungsfähigkeit eines Schülers über die Benotung ausgedrückt. Die Würdigung personaler oder prozessualer Leistungen bleibt dem pädagogischen Geschick und Ethos des einzelnen Lehrers überlassen. Ob er sie wahrnimmt oder kommentiert, ob er

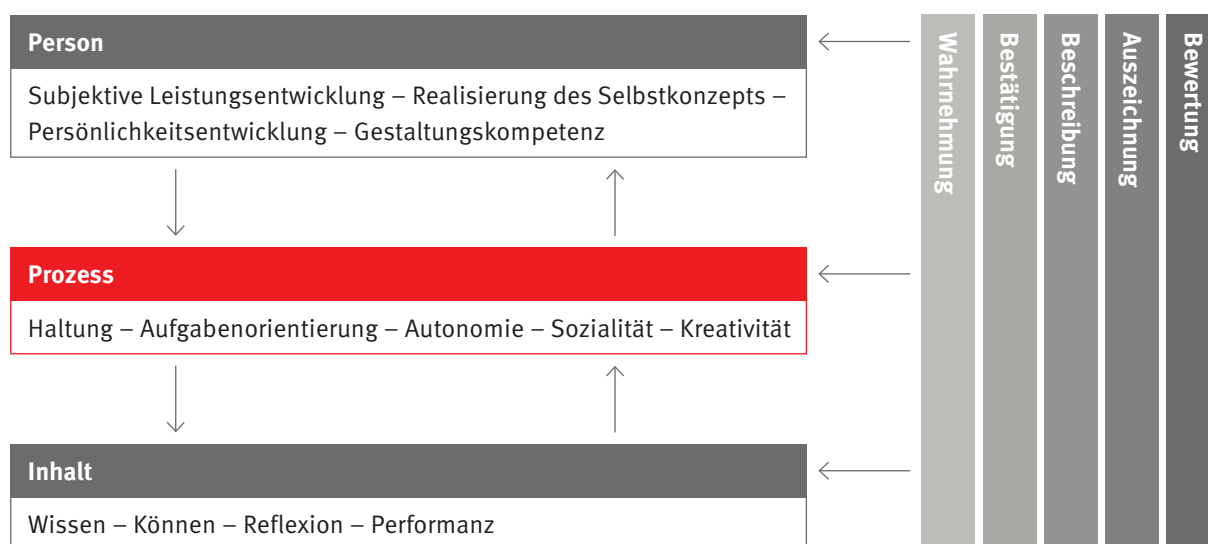


Abb. 2: Leistungsebenen.

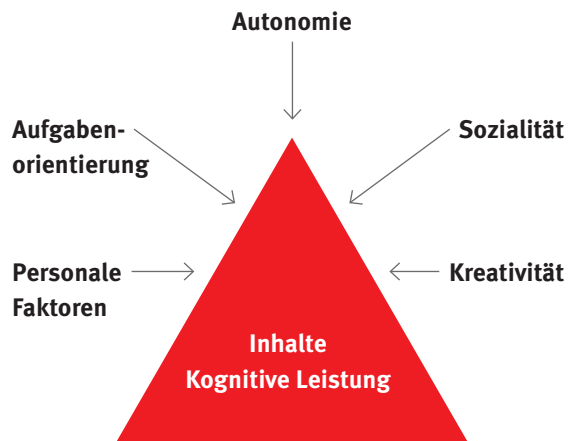


Abb. 3: Prozessleistung.

sie in seine Gesamtleistungsbilanz aufnimmt oder übergeht, ist seiner Sicht von Leistung und seiner Auslegung der Schulgesetze anheim gestellt. Einzelne Schulen haben über das sogenannte Notenzeugnis hinaus ergänzende Zeugnisformen (Begleitzeugnisse) entworfen, andere entwickeln eine eigene Anerkennungskultur für besondere Leistungen (Schulmeetings mit Auszeichnungen), in manchen Schulen gibt es Feedbackgespräche und Leistungszielvereinbarungen. Die Aufschlüsselung der Leistungswahrnehmung in unterschiedliche Qualitätsformen (Abb. 4) entspricht der differenzierten Selbstwahrnehmung der eigenen Leistungen durch den Lernenden.

Gerade wenn die Zielsetzung schulischer Leistungsbewertung nicht allein über die Faktoren »Chancenzuteilung« oder »Auslese« definiert wird, sondern mit pädagogischen Faktoren wie Stärken- und Potentialentwicklung, mit dem Prozess der Selbsteinschätzung, der individuellen Domänenbildung, einer motivationalen Leistungsoptimierung, der Selbstwirksamkeitserfahrung und einem sozialen Statusgewinn in Verbindung gebracht wird, ist eine Diversifizierung von Leistungswahrnehmungsformen ein hilfreiches und die Notengebung ergänzendes Verfahren.

Leistungsqualität

Gleichzeitig steht im Kontext der Begabungsförderung immer die Frage nach der »höherwertigen« oder begabungsangemessenen Leistung im Raum. Diese Frage ist insoweit berechtigt, als die »passende« Leistung ein wichtiges Moment einer nachhaltigen Leistungsmotivation und Leistungsbereitschaft, aber auch der Persönlichkeitsentwicklung ist. Diese Frage wurde bislang in der Begabungsförderung vor allem über die verschiedenen Formen der Akzeleration (Beschleunigung), durch das Compacting (Stoffverdichtung) und durch die Steigerung der Komplexität (Vernetzung und Verdichtung) zu lösen versucht.

Die Leistungsqualität ist ein Resultat aus der Verbindung der Lernqualitätsstufen mit den Handlungsstufen des Lernens. Das Modell geht von der Annahme aus, dass fak-

Wahrnehmung	Bestätigung	Beschreibung	Auszeichnung	Bewertung
Beobachtung	• Zertifikate für besondere Arbeiten	• Gutachten	• Wettbewerbsauszeichnung	• Prüfungen
Feedback	• Urkunden	• informelle Leistungsberichte	• Einladung zu öffentlichen Präsentationen	• Tests
Gespräch	• individuelle Zeugnisse • mündliches Lob	• Kopfbemerkungen im Zeugnis	• Aushänge • Schulversammlungen	• Vergleichsarbeiten, Klassenarbeiten • Präsentationen • Portfolio

Abb. 4: Leistungswahrnehmung.

tisches Wissen und Können (Kompetenzen) einen niedrigeren Anforderungsgrad darstellen als die Reflexion. Sie beinhaltet jene Prozesse, die das erworbene Wissen in einen Wissenszusammenhang mit anderen Wissensbereichen stellen, sowie auch in einen Zusammenhang mit den Fragen der historischen Entwicklung dieses Wissens und der ethischen Dimension dieses Wissensbereichs. Mit der Gestaltung, Umformung und Anwendung des Wissens wird die höchste Qualität von Wissen erreicht. Die Wissensperformanz schließt die anderen Wissenssebenen notwendig ein. Eine ähnliche Graduierung ist auf der Handlungsebene in einem Lernprozess anzunehmen. Die individuelle Leistung steigt von der Lenkung bis zur Übernahme der Verantwortung für den eigenen wie den Lernprozess der ganzen Lerngruppe stufenweise an. Eine »begabungsgerechte« Leistung resultiert demnach aus der Korrelation der beiden Koordinaten »Lernqualitätsebene« und »Lernhandlungsebene« (Abb. 5).

zierte Leistungsqualitätsbeschreibung zu einem personalen, d. h. angemessenen Umgang mit Leistung führen. Es wäre wünschenswert, wenn der Leistungsbegriff nicht mehr nur ein Instrument zur Benotung und damit zur Chancenzuteilung sein könnte, sondern ein Mittel, die Potentiale der Einzelnen herauszufordern und zu stärken.

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zu einer spezifischen Hochbegabendidaktik (s. Dimensionen) wird erkennbar, dass gerade in der Hochbegabtenförderung die Qualitätsebenen, aber auch die Handlungsebenen des Lernens wesentliche Indikatoren für eine leistungsadäquate Einordnung und Förderung des Lernenden darstellen. Im Zusammenhang mit Fragen, die heterogene Lerngruppen aufweisen, können sowohl die Differenzierung der Leistungsebenen (Wissen – Prozess – Person) als auch die Wahrnehmungsebenen und eine differen-

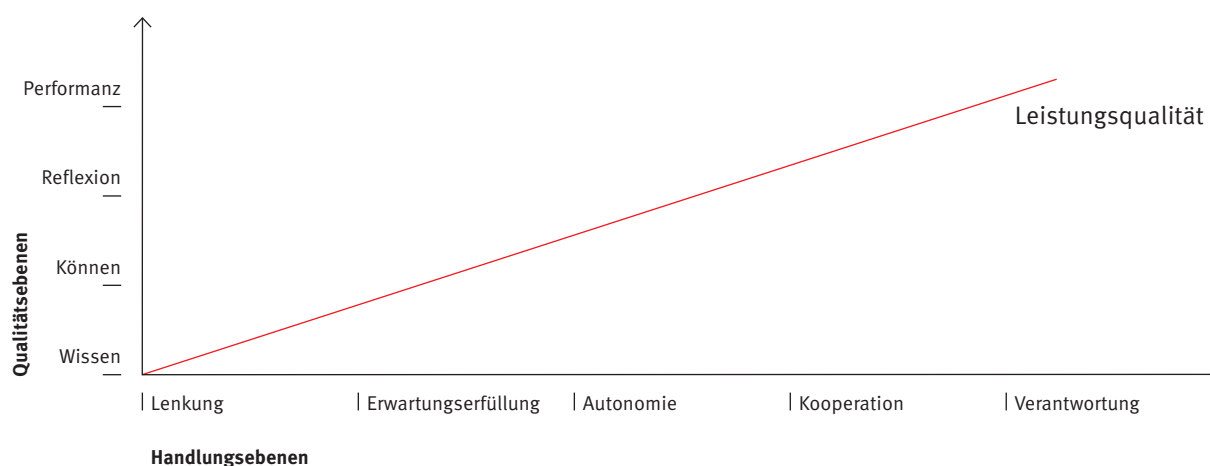


Abb. 5: Werte einer personalen Leistungskultur.

Der Autor:

Armin Hackl war Schulleiter des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg, ist Kurator der Karg-Stiftung, Mitautor des eVOCATION-Weiterbildungsprogramms und Beirat des Vereins eVOCATION Weiterbildung e.V. Internet: www.ewib.de

Literatur

Kulik, J. A./Kulik, C.-L. (1982): Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal* 19, S. 415–428.

Renzulli, J./Jost, M. (2006): Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung von co-kognitiven Merkmalen mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital. Teil 2. In: *Labyrinth (DGhK)* 87, S. 12–16.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
